

ANTÔNIA CÉLIA PEREIRA PINTO CARDOSO

EDIVANIA DE SOUSA ATAIDE

EVA MARTINS DA SILVA

IEDA BRASIL COLETO LOPES

MARIA JOSÉ DA SILVA RODRIGUES

O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

Trabalho apresentado ao Centro
Universitário de Brasília – UniCEUB
como parte das exigências para a
conclusão do Curso de Pedagogia –
Formação de Professores para as Séries
Iniciais do Ensino Fundamental – Projeto
Professor Nota 10.

Orientador:

Jorge Augusto Borges Serique

Brasília/DF

2005.

Este trabalho vale ser dedicado à muitas pessoas, e antes de mais nada dedicamos a Deus que nos deu essa imensa oportunidade de nos conhecermos e também aprender umas com a outras. Dedicamos também em especial aos nossos familiares que estiveram sempre presentes nos compreendendo e apoiando em nossa trajetória acadêmica. Nós amamos vocês!

Agradecemos em primeiro lugar a Deus, que nada deixa passar despercebido, por ter nos dado a oportunidade de viver na Terra com dignidade e seriedade, procurando com amor, humildade e tolerância servir ao nosso próximo. A nossa família que é tudo de melhor que temos na vida.

“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão”.
(Paulo Freire).

RESUMO

O presente trabalho trata sobre às práticas educativas (métodos de ensino) da leitura e da escrita através do lúdico. Mostra que pode-se utilizar-se do lúdico na alfabetização, observando a importância da criança que brinca. Fala ainda da evolução da leitura e da escrita, expressiva e criativa da criança, que pode ser facilitada pelo educador por meio de atividades lúdicas como apoio ao processo de aquisição da linguagem escrita e falada, do jogar e brincar que são atividades que, bem orientadas certamente, contribuirão no desenvolvimento da psicomotricidade no contexto do processo escolar. Este trabalho além da revisão bibliográfica teve como base a observação de uma turma de alfabetização do CAIC – Santa Paulina do Paranoá – DF.

Palavras-Chave: Lúdico, Leitura, Escrita, Jogos, Brincadeiras.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	7
DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	7
Justificativa.....	7
Delimitação do Problema.....	8
Objetivo.....	8
CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO.....	9
Ludicidade.....	9
Jogo.....	10
Leitura e Escrita.....	12
CAPÍTULO III – ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS.....	15
Abordagem.....	15
Participantes do Estudo.....	15
CAPÍTULO IV – COLETA DE DADOS.....	16
CAPÍTULO V.....	18
DISCUSSÃO DE DADOS.....	18
CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES.....	20
REFERÊNCIAS.....	21
ANEXOS.....	22
Anexo I – Ficha de Observação.....	23
Anexo II – Plano de Aula.....	24

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Freire (1997) no livro *Professora sim, Tia não* reafirma a importância das componentes afetivas e intuitivas na construção do conhecimento presentes na ludicidade “...é necessário que evitemos outros medos que o cientificismo nos inoculou. O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade”.

Nesta abordagem do processo educativo a ludicidade no processo de leitura e escrita ganha destaque, pois acredita-se que a interação entre ludicidade e afetividade ajuda mais a compreender e modificar as pessoas do que um raciocínio brilhante, repassado mecanicamente. Esta idéia ganha adeptos ao colocar as atividades lúdicas no processo do desenvolvimento humano.

E, é sobre a ludicidade na alfabetização o tema deste trabalho.

DELIMITAÇÃO DO TEMA

O tema escolhido deveu-se à curiosidade quanto à importância do lúdico no processo de aquisição da leitura e da escrita. Suspeita-se que haja uma dissonância entre a teoria, e o discurso prático dos educadores. Mas, suspeitar só não é suficiente para a ciência. É preciso investigar esses fatos mais profundamente.

Pode-se afirmar, então, que a preocupação com a importância do lúdico no processo de aquisição da leitura e da escrita, sendo uma questão educacional, deve ser objeto de preocupação não só dos educadores, mas, sim de todo o corpo que compõe a instituição educacional.

Justificativa

Percebe-se que os educadores da atualidade podem utilizar-se do lúdico na alfabetização, pois ao separar o mundo adulto do infantil, e ao diferenciar o trabalho da brincadeira, a humanidade observou a importância da criança que brinca. (FERREIRO, 1997).

Os efeitos do brincar começam a ser investigados pelos pesquisadores que consideram a ação lúdica como metacomunicação, ou seja, a possibilidade da criança compreender o pensamento e a linguagem do outro. Portanto, o tema mostra-se importante porque o brincar implica uma relação cognitiva e representa a potencialidade para interferir no desenvolvimento infantil, além de ser um instrumento para a construção do conhecimento do aluno.

A alfabetização deve proporcionar momentos constantes de contato prazeroso com a leitura-escrita, mediante de leitura de histórias, contos de fada, gibis e livros infantis, bem como, leitura e escrita de bilhetes, cartas, exposição dos nomes próprios, relatos de final de semana, registros de aulas de educação física, de passeios, músicas infantis e receitas. Com o objetivo de expor as crianças à leitura e a escrita devem desenvolvidas diversas atividades lúdicas para que as crianças através do contato com a ludicidade sintam prazer em aprender, dentro do contexto de fantasia de cada um.

Delimitação do Problema

Jogar e brincar são atividades que, bem orientadas, contribuirão no desenvolvimento na aquisição da leitura e da escrita?

Jogar e brincar são atividades que, bem orientadas, podem contribuir no desenvolvimento cognitivo? A evolução da leitura e da escrita, expressiva e criativa da criança, pode ser facilitada pelo educador por meio de atividades lúdicas como apoio ao processo de aquisição da linguagem escrita e falada?

A utilização da ludicidade na alfabetização, período em que a criança ainda está acostumada a brincar sempre que tem vontade, pode e com certeza vai estimulá-lo na aquisição da leitura e da escrita e, mais precisamente, na forma de se expressar diante do processo de aprendizagem.

Objetivo

Identificar comportamentos lúdicos de uma turma de alfabetização no CAIC, Santa Paulina, localizada na Regional Administrativa do Paranoá-DF, no que se refere à compreensão e interpretação de mensagens orais em situações que incluam a leitura e a escrita na sala de aula.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

Ludicidade

Há muitas conceituações para ludicidade, algumas contradições e até confusões. Não é o objetivo discuti-las aqui, e sim apresentar uma possibilidade de compreender o lúdico. Para traçar os contornos espelhamo-nos em alguns estudiosos desse tema.

O primeiro aspecto a destacar é que as atividades lúdicas não se restringem ao jogo e à brincadeira, mas incluem atividades que possibilitam momentos de prazer, entrega e integração dos envolvidos. Segundo Luckesi (2000), são aquelas que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis. Para Santin (1994), são ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como teias urdidas com materiais simbólicos. Assim elas não são encontradas nos prazeres estereotipados, no que é dado pronto, pois, estes não possuem a marca da singularidade do sujeito que as vivencia.

Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida, de expressividade.

Uma aula com características lúdicas não precisa ter jogos ou brinquedos. O que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais uma atitude lúdica do educador e dos educandos.

Assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva. A ludicidade exige uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes. Uma fundamentação teórica consistente dá o suporte necessário ao professor para o entendimento dos porquês de seu trabalho. Trata-se de ir um pouco mais longe ou, talvez melhor dizendo, um pouco mais fundo. Trata-se de formar novas atitudes, daí a necessidade de que os professores estejam envolvidos com o processo de formação de seus educandos. Isso não é tão simples, pois,

implica romper com um modelo, com um padrão já instituído, já internalizado. (SANTIN, 1994, P. 45).

Fortuna (2001), considera como lúdicas as atividades que propiciem a vivência plena do aqui-agora, integrando a ação, o pensamento e o sentimento. Tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma ciranda, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades. Mais importante, porém, do que o tipo de atividade é a forma como é orientada e como é experienciada, e o porquê de estar sendo realizada. Ela deve permitir que cada um possa se expressar livre e solidariamente, que as coraças, bloqueios que se estabelecem, possam ser flexibilizadas e que haja um maior fluxo de energia.

Jogo

Com relação ao jogo, Piaget (1998) acredita que ele é essencial na vida da criança. De início tem-se o jogo de exercício que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos.

Em torno dos 2-3 e 5-6 anos nota-se a ocorrência dos jogos simbólicos, que satisfazem a necessidade da criança de não somente relembrar o mentalmente o acontecido, mas de executar a representação.

Em período posterior surgem os jogos de regras, que são transmitidos socialmente de criança para criança e por conseqüência vão aumentando de importância de acordo com o progresso de seu desenvolvimento social. Para Piaget, o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade.

Já Vygotsky (1998), diferentemente de Piaget, considera que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida e que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo dela. Ele não estabelece fases para explicar o desenvolvimento como Piaget e para ele o sujeito não é ativo nem passivo: é interativo.

Segundo ele, a criança usa as interações sociais como formas privilegiadas de acesso a informações: aprendem a regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não como o

resultado de um engajamento individual na solução de problemas. Desta maneira, aprende a regular seu comportamento pelas reações, quer elas pareçam agradáveis ou não.

Enquanto Vygotsky fala do faz-de-conta, Piaget fala do jogo simbólico, e pode-se dizer, segundo Oliveira (1997), que são correspondentes.

“O brinquedo cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal na criança”. (Oliveira, 1977: 67), lembrando que ele afirma que a aquisição do conhecimento se dá através das zonas de desenvolvimento: a real e a proximal. A zona de desenvolvimento real é a do conhecimento já adquirido, é o que a pessoa traz consigo, já a proximal, só é atingida, de início, com o auxílio de outras pessoas mais “capazes”, que já tenham adquirido esse conhecimento.

“As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”. (Vygotsky, 1998).

Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa (Aguiar, 1977: 58).

Na visão sócio-histórica de Vygotsky, a brincadeira, o jogo, é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social, com contexto cultural e social.

Para Vygotsky, citado por Wajskop (1999:35):

...a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz.

Vygotsky, citado por Lins (1999), classifica o brincar em algumas fases: durante a primeira fase a criança começa a se distanciar de seu primeiro meio social, representado pela mãe, começa a falar, andar e movimentar-se em volta das coisas. Nesta fase, o ambiente a alcança por meio do adulto e pode-se dizer que a fase estende-se até em torno dos sete anos. A segunda fase é caracterizada pela imitação, a criança copia os modelos dos adultos. A terceira fase é marcada pelas convenções que surgem de regras e convenções a elas associadas.

Vygotsky (1989: 109), ainda afirma que: é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera

cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos”.

A noção de “zona proximal de desenvolvimento” interliga-se, portanto, de maneira muito forte, à sensibilidade do professor em relação às necessidades e capacidades da criança e à sua aptidão para utilizar as contingências do meio a fim de dar-lhe a possibilidade de passar do que sabe fazer para o que não sabe. (Pourtois, 199: 109).

As brincadeiras que são oferecidas à criança devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que ela se encontra, desta forma, pode-se perceber a importância do professor conhecer a teoria de Vygotsky.

O jogo, compreendido sob a ótica do brinquedo e da criatividade, deverá encontrar maior espaço para ser entendido como educação, na medida em que os professores compreenderem melhor toda sua capacidade potencial de contribuir para com o desenvolvimento da criança.

Vygotsky (1989), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que "quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica".

Segundo esse autor, é fundamental que os professores tenham conhecimento do saber que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural, para formular sua proposta pedagógica.

Segundo Kramer:

“é preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem enquanto cidadãos e atuem enquanto sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam, mais do que "implantar" currículos ou "aplicar" propostas à realidade da creche/pré-escola em que atuam, efetivamente participar da sua concepção, construção e consolidação”. (Kramer apud MEC/SEF/COEDI, 1996 p.19).

Leitura e Escrita

A função primordial da escola seria, para grande parte dos educadores, propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendam, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimentos. Assim como a de possibilitar que os alunos atuem, criticamente em seu espaço social. Essa também é a perspectiva deste trabalho, pois, uma

escola transformadora é a que está consciente de seu papel político na luta contras as desigualdades sociais e assume a responsabilidade de um ensino eficiente para capacitar seus alunos na conquista da participação cultural e na reivindicação social.

A linguagem tem como objetivo principal a comunicação sendo socialmente construída e transmitida culturalmente. Portanto, o sentido da palavra instaura-se no contexto, aparece no diálogo e altera-se historicamente produzindo formas lingüísticas e atos sociais. “*A transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho.* (Vygotski,1998)

Mas, freqüentemente o aprendizado fora dos limites da instituição escolar é muito mais motivador, pois a linguagem da escola nem sempre é a do aluno. Dessa maneira percebe-se a escola que exclui, reduz, limita e expulsa sua clientela: seja pelo aspecto físico, seja pelas condições de trabalho dos professores, seja pelos altos índices de repetência e evasão escolar ou pela inadaptabilidade dos alunos, pois, a norma culta padrão é a única variante aceita, e os mecanismos de naturalização dessa ordem da linguagem são apagados. (Vygotski,1998)

A análise das questões sobre a leitura e a escrita está fundamentalmente ligada à concepção que se tem sobre o que é a linguagem e o que é ensinar e aprender. E essas concepções passam, obrigatoriamente, pelos objetivos que se atribuem à escola e à escolarização.

Muitas das abordagens escolares derivam de concepções de ensino e aprendizagem da palavra escrita que reduzem o processo da alfabetização e de leitura a simples decodificação dos símbolos lingüísticos. A escola transmite uma concepção de que a escrita é a transcrição da oralidade. Vigotsky (1988), parte-se do princípio de que o aprendiz deve unicamente conhecer a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios fundamentais, que incluiriam basicamente algumas das noções sobre a relação entre escrita e oralidade, para que possua os pré-requisitos, aprenda e desenvolva as atividades de leitura e de produção da escrita.

Mas a escrita ultrapassa sua estruturação e a relação entre o que se escreve e como se escreve demonstra a perspectiva de onde se enuncia e a intencionalidade das formas escolhidas. (Vygotski,1998). A leitura, por sua vez, ultrapassa a mera decodificação porque é um processo de (re)atribuição de sentidos.

Os que se baseiam em uma visão tradicional da leitura e da escrita continuam a ver o aprendizado dessas práticas como o acesso às primeiras letras, que seria acrescido linearmente

do reconhecimento das sílabas, palavras e frases, que , em conjunto, formariam os textos, e, após o conhecimento dessas unidades, o aluno estaria apto a ler e a escrever. (Vygotski,1998). Essa seria uma concepção de leitura e de escrita como decifração de signos lingüísticos transparentes, e de ensino e aprendizagem como um processo cumulativo.

Já na visão contemporânea a construção dos sentidos, seja pela fala, pela escrita ou pela leitura, está diretamente relacionada às atividades discursivas e às práticas sociais as quais os sujeitos têm acesso ao longo de seu processo histórico de socialização. As atividades discursivas podem ser compreendidas como as ações de enunciado que representam o assunto que é objeto da interlocução e orientam a interação. A construção das atividades discursivas dá-se no espaço das práticas discursivas. (Vygotski,1998).

CAPÍTULO III

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Abordagem

A abordagem utilizada será a pesquisa qualitativa. Segundo Vergara (2005, p. 98): “A pesquisa Qualitativa deve ser usada quando se deseja entender detalhadamente porque um indivíduo faz determinada coisa”. Costuma ser usada para trazer a tona a "lógica", que é a explicação do porque um indivíduo se comporta ou age de determinada forma. A pesquisa qualitativa é particularmente útil como uma ferramenta para determinar o que é importante para os alunos e porque é importante. Esse tipo de pesquisa fornece um processo a partir do qual questões-chave são identificadas e perguntas são formuladas, descobrindo o que importa para os alunos e porquê. A pesquisa qualitativa ajuda a identificar questões e entender porque elas são importantes. Com esse objetivo em mente, também é importante trabalhar com uma amostra heterogênea de pessoas enquanto se conduz uma pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa será o tipo de estudo utilizado, onde para a obtenção dos dados serão descritivos a partir do contato direto e interativo dos pesquisadores com os alunos de uma turma de alfabetização do CAIC Santa Paulina do Paranoá-DF, buscando o entendimento dos fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação abordada, para então, a partir daí, fazer a interpretação dos fenômenos estudados, acerca da construção de conhecimento, utilizando uma abordagem qualitativa descritiva, pois este terá como objetivo identificar comportamentos lúdicos dos alunos na turma de alfabetização do CAIC Santa Paulina, levando em conta a leitura e a escrita.

Participantes do Estudo

Os participantes do estudo serão alunos de uma turma de alfabetização composta por 21 alunos com faixa etária entre 6 e 7 anos de idade, sendo 10 meninas 11 meninos, dois infreqüentes, apresentando baixo poder aquisitivo, do CAIC Santa Paulina do Paranoá-DF.

CAPÍTULO IV

COLETA DE DADOS

Os dados serão coletados a partir de uma ficha de registro de coleta de dados, onde serão anotadas as informações sobre o comportamento, o raciocínio lógico na escrita e na leitura através de Gibis, a serem observados em uma turma de alfabetização do CAIC Santa Paulina do Paranoá-DF, do dia 12 a 16 de setembro de 2005. (Ficha em Anexo).

No primeiro dia observou-se que os alunos da turma de alfabetização observada do CAIC, localizada no Paranoá-DF, executavam todas as atividades escolares dentro da sala de aula.

A turma é composta por 21 alunos com faixa etária entre 6 e 7 anos de idade, sendo 10 meninas e 11 meninos, dois oriundos do lar e dois infrequentes, apresentam baixo poder aquisitivo e alguns são filhos de pais separados e mães solteiras.

A princípio a direção já havia conversado com os alunos sobre a nossa presença na escola.

No segundo dia ao chegar-se na sala de aula, havia 17 alunos presentes e então foi proposto aos alunos que ficassem, em círculo para iniciar-se uma atividade, porém, houve resistência de alguns alunos com a mudança. Um disse: “Não vou ficar na roda porque isso é coisa de menina”. O outro falou que não ia sujar a roupa. E um que não ia fazer e pronto. Então, uma das professoras observadoras indagou o motivo pelo qual esse último aluno recusava-se a participar da atividade. E ele respondeu: “Isso é muito chato, prefiro fazer dever no caderno”. Após uma boa conversa, onde lhe foi explicado que seria divertido e legal participar da atividade a professora conseguiu que ele participasse da atividade. A seguir foi colocado dentro do círculo uma caixa surpresa e havia dentro dela 21 gibis da Turma da Mônica. Com isso foi criada uma situação de curiosidade em relação ao que poderia existir dentro da caixa.

E aproveitando o momento de curiosidade a professora foi questionar o que poderia existir naquela caixa. E muitos responderam: “é uma bola”! “é um gato”! “é um bolo”!

Como nenhum aluno acertou, o conteúdo da caixa, a professora sugeriu que um por um pegasse a caixa e até chacoalhasse a mesma. E enquanto a caixa era passada de mão em mão, dois alunos ficavam nem se importando com a atividade. Enquanto os demais participavam atentamente. E finalmente uma aluna adivinhou o que havia dentro da caixa. E então, o restante da turma deram gritos de alegria. Nesse momento passamos a executar a atividade proposta.

Cada aluno pegou um gibi e começou a manuseá-lo à vontade. Alguns apresentavam alegria porque nunca havia visto tantos gibis juntos, outro grupo estava atento à capa colorida, os personagens, porque cada personagem que via mostrava logo para o coleguinha do lado. De repente um aluno disse: “Eu gosto do Cascão, ele não toma banho e parece com nosso coleguinha “o fulano”. As meninas preferiram a Mônica com o seu coelhinho e uma falou: “Que era o seu protetor porque batia sempre no Cebolinha”.

Houve também, um grupo de duas meninas e cinco meninos que observaram as paisagens, os objetos e falavam: “Gostaria de ter um vestido como esse da Mônica” e a outra disse: “Quero um coelhinho igual ao dela”. E em seguida um dos meninos comentou: “Eu queria mesmo era uma bola igual a do Cebolinha”, e todos sorriram.

Após esse momento, os alunos permaneceram em círculo e foi sugerido a eles que lessem a história e contasse ao seu coleguinha do lado.

Depois foram recolhidos os gibis e distribuídas folhas brancas e giz-de-cera para que desenhassem o que mais lhes chamaram a atenção. E então, já mais descontraídos pediram para trabalhar com os coleguinhas e assim o fizeram.

A partir daí trabalharam em duplas e trios. Em cada grupo era discutido o que mais gostaram e a maioria desenharam o Cascão porque se referiram ao tal coleguinha. Um grupinho brigou entre si, porque uma delas queria desenhar o coelhinho, a outra o Cebolinha e a outra a Mônica e então rasgaram a folha. Com a interferência da professora, foi novamente distribuída outra folha e cada um desenhou o seu personagem preferido. E alguns dos meninos exploraram bastante o Cebolinha porque acharam que os meninos sempre tem razão em tudo e são melhores do que as meninas.

Após terminarem os desenhos foram anexados no quadro e foram escolhidos os personagens para a criação de uma história. No segundo momento, foram distribuídos folhas brancas, lápis de cor, giz-de-cera e borracha e foi proposto aos alunos que desenhassem e criassem uma historinha com alguns personagens e que entre eles acontecesse um diálogo.

Alguns pegaram os materiais com muita pressa, outros ficaram simplesmente olhando e foi preciso que a professora incentivasse e até impusesse para que eles pegassem o material e comessem a trabalhar. Durante a execução da atividade foi observado que os alunos ajudavam-se mutuamente, ajudando a pintar, desenhar e escolher a fala dos personagens.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO DE DADOS

Foi observado que através da ludicidade o aluno além de se divertir, também, amplia sua percepção de mundo, cria, imagina, contextualiza, aprende fazendo. Para Vygotsky (1987, p. 84), a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio objeto e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção. Pois, o brincar faz parte da rotina das crianças, vivenciando o próprio mundo.

A partir do momento em que as atividades começaram a ser oferecidas em sala de aula, nota-se um progresso que repercute em todo conjunto, apesar de não ser manifestado imediatamente, mas, o avanço registrado numa situação, logo interfere em outras e, num espaço não muito longo de tempo, as diferenças de progresso (quando a criança é trabalhada de maneira lúdica) vão se somando e darão lugar futuramente ao progresso total, global. Isto justifica a importância de se trabalhar com uma série de atividades lúdicas, pois é o conjunto destas que vai influir nas transformações que ocorrem à medida em que as crianças são conduzidas a tomar consciência das ações exercidas sobre os objetos, no processo de leitura e escrita.

O brincar permite, ainda, aprender a lidar com as emoções. Pelo brincar, a criança equilibra as tensões provenientes de seu mundo cultural, construindo sua individualidade, sua marca pessoal e sua personalidade. Mas, é PIAGET (1973, p 23), que esclarece que o brincar implica uma dimensão evolutiva com as crianças de diferentes idades, apresentando características específicas, apresentando formas diferenciadas de brincar.

Foi ainda observado que é difícil quebrar toda uma rotina quando se propõe uma atividade diferente, alguns folheavam com muita euforia e nada observam, contudo, outro grupo estava atento a tudo, a capa colorida, os personagens e diziam: __ Eu gosto do Cascão, ele não toma banho e parece nosso coleguinha “o fulano”. As meninas já apreciavam bastante a Mônica com o seu coelhinho. Comentavam que o coelhinho era o seu protetor porque batia sempre no Cebolinha. Através da reação dos alunos ao verem as figuras dos gibis.

Essa pesquisa foi a de descobrir se a criança precisa ter acesso às brincadeiras, se pode obter êxito na sua aprendizagem, e através da construção do referencial teórico, observou-se que trabalhar com a criança ludicamente, ensiná-la a pensar desde cedo a fará um adulto mais confiante, com menos medo de se expressar, pois a o processo de escrita e leitura foi trabalhada de maneira agradável e divertida.

Assim, na situação do brincar a criança busca ver a fantasia, o lazer como complemento das ações do cotidiano.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÕES

Com esse estudo notou-se que o professor deve propor, brincadeiras que estimulem a reflexão e a descoberta por parte das crianças, utilizando o jogo, músicas, gibis e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem é uma maneira de motivar o pensamento e o raciocínio da criança, o que favorecerá a ampliação de suas estruturas cognitivas, onde o conhecimento não será apenas transmitido, mas, também, construído pela própria criança.

Geralmente os alunos gostam de ler e escrever aquilo que os interessam, mas sentem um pouco de dificuldade, pois são passadas muitas atividades de uma única vez. Pretende-se verificar e mostrar que ler e escrever pode ser ensinado de uma maneira prazerosa, onde a criança brincando pode adquirir conhecimentos significativos para o seu crescimento.

Assim, na situação do brincar a criança se coloca diante de desafios e questões, além de seu comportamento diário, consegue criar hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhe são propostos pelas pessoas e pela realidade em que vive. Dessa forma recomenda-se a utilização do lúdico, durante as atividades escolares, pois o professor estará favorecendo o desenvolvimento da criança, colocando em evidencia a importância do lúdico em seu processo de ensino-aprendizagem.

É muito importante conscientizar os professores sobre a importância do brincar, muitas vezes não trabalham com o lúdico, preferem trabalhar da forma tradicionalista, alegando que a escola não oferece materiais para diversificar a aula, não sabendo que há várias maneiras de trabalhar a escrita e a leitura, mesmo sem material, muitas vezes oralmente o educador consegue trabalhar vários significados.

REFERÊNCIAS

- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Formando professores na Universidade para brincar. In: SANTOS, Santa Marli P.dos (org.). A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2001, p.116.
- FREIRE, P. Professora sim, Tia não: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: RJ: Vozes, 1993.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.
- PIAGET. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- SANTIN, Silvino. Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico. Porto Alegre: Edições EST/ESEF - UFRGS, 1994.
- VERGARA, Sylvia. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Atlas, 2005.
- VYGOTSKY, L. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 1987.

ANEXOS

ANEXO II

PLANO DE AULA

Série: Alfabetização

Reescrita através de gibis

Introdução

Alfabetizar significa muito mais que ensinar a traçar letras ou decodificar palavras. Este plano de aula propõe, através do tema reescrita de gibis, atividades em que a criança vivencie, imagine e recrie, ao mesmo tempo em que vai conhecendo a linguagem escrita e oral.

Objetivo:

- Falar, ouvir em situações nas quais fazem sentido expor opiniões, ler e ouvir com atenção, sintetizar idéias, defender pontos de vista e recriar histórias.

Procedimentos:

- Através da leitura oral de gibis.
- Através da produção de desenhos e da recriação da história através de desenhos, escrita e leitura.

Recursos Didático:

- Papel sulfite.
- Giz de cera.
- Lápis de cor.
- Gibis.
- Lápis.
- Borracha.
- Quadro-giz.

Organização:

Em alguns momentos do trabalho as crianças devem formar um círculo, e, em outros devem estar em duplas e trios para discussão coletiva.

Avaliação:

Ao longo do desenvolvimento da atividade, é possível avaliar, como o aluno:

- a. Utilizou a linguagem oral escrita;
- b. Discutiu oralmente;
- c. Organizou em grupo;
- d. Recriou a história.